

Especialización en Docencia Universitaria - UNLP
Trabajo Final Integrador

D.C.V. Paola Mariana Castellani

Directora: Prof. Claudia Finkelstein / Licenciada en Ciencias de la Educación
Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Co-Director: DCV Ricardo Fernández /Profesor Titular de Tecnología en Comunicación
Visual 1B de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

¡Muchísimas Gracias!

-a la Profesora Claudia Finkelstein por las puertas abiertas

y por su mirada inteligente, siempre atenta y generosa;

-al DCV Ricardo Fernández

y toda la cátedra de Tecnología en Comunicación Visual 1B;

-a Gimena Palermo y Virginia Micheli,

por su confianza y acompañamiento en el último tramo de la formación;

-a la Lic. María N. Cuenca, por los consejos y apoyo incondicionales;

-a Catalina y Santino, mis verdaderos Maestros.

1. Título

Proyecto de intervención sobre los dispositivos de evaluación utilizados en la asignatura Tecnología de Comunicación Visual 1B, de la carrera de Diseño en Comunicación Visual de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP.

2. Presentación

El presente trabajo consiste en el **Diseño de un Proyecto de Intervención**, elaborado como **Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria**, dependiente de la Universidad Nacional de La Plata.

La idea, enmarcada en la normativa que determina las características esperadas para este tipo de producción, es generar una propuesta concreta a partir de un diagnóstico inicial justificado en relación con el ámbito en el que se propone su implementación; que incluya un desarrollo generado a partir de una sustentación teórico analítica que lo fundamente; y que se presente como una innovación educativa que constituya un aporte original al desarrollo de la práctica docente en la Universidad.

En este caso en particular la intervención se plantea en la evaluación de los estudiantes en una materia de primer año de la carrera de Diseño en Comunicación Visual de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, **Tecnología de Comunicación Visual 1 / Cátedra B**, en la que desempeño mi labor docente con el cargo de Ayudante Simple. Se trata de una asignatura de carácter teórico práctico, de cursada anual y promoción indirecta, es decir que, para poder acreditarla, es necesario obtener en primera instancia la BTP (boleta de trabajos prácticos), tras lo cual los estudiantes cuentan con un plazo de hasta tres (3) años para rendir un examen final, ante un comité evaluador integrado por tres docentes. Respecto de sus contenidos básicos, se puede decir que los mismos versan sobre los diferentes procedimientos, condiciones,

herramientas, materiales, etc., a considerar para que un proyecto de diseño pueda materializarse (Ver Anexo 1, programa de la asignatura). La cátedra, que cuenta con alrededor de diez años de antigüedad, está integrada actualmente por un profesor Titular Ordinario, un Adjunto Ordinario y una Jefa de Trabajos Prácticos; junto a cinco Ayudantes Simples y seis Adscriptos.

Entre sus postulados fundacionales se incluyen el de poder ofrecer a los estudiantes situaciones de trabajo anticipatorias de sus futuras prácticas profesionales que integren los aspectos teóricos y prácticos de la asignatura. Otra de las aristas consideradas en la propuesta de base para la materia es la de poder integrar sus contenidos con los desarrollados en el Taller de Diseño -asignatura que, junto a Tecnología, constituye el eje troncal de la carrera-.

Desde esta toma de posición, la cátedra auspicia que en el aula se generen estrategias de evaluación tales como puestas en común, debates entre alumnos, al interior del cuerpo docente y/o entre ambos, así como situaciones de retroalimentación del/los grupo/s, de modo que la situación de evaluación redunde en una experiencia de **aprendizaje reflexivo**, que resulte **significativo**, en lugar de generar situaciones unilaterales en las que se imparten conocimientos e instrucciones que, de no ser cumplidas del modo considerado adecuado, llevan al alumno a una acumulación de fracasos y frustraciones que podrían culminar en la expulsión de la cursada y/o de la carrera. De este modo, la evaluación se concibe en su dimensión formativa y no como mera comprobación.

Esta concepción, superadora de los modos históricos en que se planteó la formación de la disciplina en general y de esta materia en particular, resulta coherente tanto con el tipo de contenido que se profundiza, como con los desarrollos teóricos didácticos actuales. Tal como menciona Rebeca Anijovich (2010:17) en la introducción de su texto La evaluación significativa, existe “(...) *un amplio repertorio de instrumentos -uso de*

portafolios, diarios de aprendizaje, proyectos- que no son nuevos en el campo del Arte, la Música...”, e ilustra esta afirmación citando aportes de otros autores que amplían el campo de la evaluación ofreciendo múltiples ejemplos en que los estudiantes pueden demostrar su aprendizaje en forma integral a través de situaciones del mundo real o cercanas a ellos para poner en juego saberes previos y estrategias que den cuenta de la comprensión de los conocimientos adquiridos. Por otra parte, en su texto sobre la evaluación de los estudiantes, el sociólogo suizo Philippe Perrenoud (2008) remarca el lugar de importancia que ha adquirido la lógica formativa en los sistemas educativos estos últimos años. En ese contexto opina que, mientras la evaluación formativa es parte de la renovación general de la pedagogía -fuertemente centrada en el aprendiz-, *“la evaluación tradicional, no contenta con fabricar el fracaso, empobrece los aprendizajes e induce didácticas conservadoras en los docentes y estrategias utilitaristas en los alumnos”*. Este nuevo punto de vista habilita a los docentes la posibilidad de transformar su trabajo, generando situaciones de aprendizaje *“portadoras de sentido y de regulación”*. (Perrenoud, 2008:18).

Es decir que el mencionado autor no analiza a la evaluación en sí misma como actividad aislada, sino como componente de un sistema de acción. *“Una verdadera evaluación formativa está necesariamente unida a una intervención diferenciada, con lo que eso supone en términos de enseñanza, de administración de los horarios, de organización de la clase, incluso de transformaciones radicales de las estructuras escolares”*. (Perrenoud, 2008:15)

Considera, sin embargo, que tal postura se ve enfrentada o desfasada de *“las preocupaciones prioritarias de la mayoría de los docentes y responsables escolares (...)”* (Perrenoud, 2008:18) y que, a su vez, choca con otros obstáculos entre los que caben mencionar: el hecho de que exige la adhesión a una visión más igualitaria o democrática y al principio de educabilidad; que los modelos de evaluación formativa tal

vez resulten todavía insuficientes o excesivamente complejos, y que la formación docente se ocupa poco de ella. Se podría decir entonces que nos encontramos atravesando un momento de transición en que se ha de trabajar por la coexistencia y articulación de estas dos lógicas de trabajo.

Es precisamente desde este lugar que surge mi preocupación por el modo en que se dan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en mi ámbito de labor -en particular en lo referente a la evaluación-, y por la posibilidad de revisarlos y repensarlos en el marco del cierre de este tramo de mi formación docente.

3. Justificación de la relevancia de la implementación del proyecto

El caso específico de la evaluación resulta, tal como plantea Rebeca Anijovich, “...un proceso sumamente complejo en la medida en que se trata de una práctica social anclada en un contexto que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados...” (Anijovich R., 2010:15). La situación de evaluación forma parte integrante de lo que el estudiante aprende y “marca” el aprendizaje escolar evaluado, por lo que se impone una reflexión crítica sobre las situaciones de evaluación. Podría decirse que, por sus características en la práctica, la educación parecería estar en función de la evaluación y no al revés, como debería ser.

El hecho de poder abordar este tema en las circunstancias previamente mencionadas - es decir, a partir del diseño de un proyecto de intervención enmarcado en la finalización de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria-, permitirá a mi entender explicitar articulaciones o fracturas entre supuestos teóricos y prácticas pedagógicas concretas, que siempre están relacionadas con características y procesos de la institución educativa, proyectos institucionales, estilos de gestión, propuestas curriculares, particularidades de los docentes y de los alumnos, sus expectativas y las

de sus familias, etc.; de modo de poder abrir un espacio de reflexión y acción que redunde en una mejora de nuestra labor docente.

No obstante, es oportuno aclarar que no se están considerando aquí a los procesos de evaluación como la solución a los problemas pedagógicos sino como “el *resultado de diversas concepciones sobre el aprendizaje*”, como “*el reflejo de la práctica educativa instaurada*”. (Díaz Barriga, 1988:65). Por ello es esencial revisar y conocer los principios que fundamentan las acciones, puesto que metodologías e instrumentos pueden modificarse cuando se modifican las concepciones.

Por otra parte, si bien la complejidad del tema de la evaluación es reconocida desde diversos ámbitos y por muchos autores, puede decirse que la misma no se ve reflejada ni en el tiempo ni en el espacio que se le dedica en los trayectos de formación docente. En general dicho asunto es considerado desde su aspecto más instrumental, dejando de lado o relativizando cuestiones inherentes a los valores y emociones que se ponen en juego al momento de evaluar y ser evaluado, a qué es lo que se evalúa y de qué modo, a las ideas que tenemos los docentes sobre las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, a cuáles son criterios de inclusión y exclusión, entre otros.

De hecho, y retomando la línea de pensamiento de Díaz Barriga, la mirada puesta en el examen, resultó funcional a un desplazamiento de inconvenientes de orden económico, social y psicopedagógico, transfiriendo “*una excesiva confianza en la elevación de la calidad de la educación, sólo mediante la racionalización de un instrumento: el examen*” (...), que “*no puede por sí mismo resolver los problemas que se han generado en otras instancias sociales*”. (Díaz Barriga, 1988:67).

Asimismo considero importante focalizar la cuestión de la evaluación en el campo concreto de la enseñanza del Diseño y de la Tecnología en Comunicación Visual en

particular, puesto que son áreas que por las características de sus contenidos implican en general modos, procesos y enfoques de trabajo diferentes a los de las disciplinas más tradicionales. Estos planteos -que suelen tener en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes, que buscan implicarlos en una participación activa que los involucre en su aprendizaje, etc- deben poder ser complementados con procesos de evaluación acordes y debidamente planificados. Esto es, ser acompañados por un programa de evaluación consistente con todo el proceso educativo, que aleje los fantasmas de la subjetividad que rondan la disciplina (“al profesor no le gustó”..., “no puse lo que quería”...) y que les permita a los estudiantes constituirse como seres autónomos, capaces de realizar procesos metacognitivos, de reflexión y monitoreo de sus aprendizajes.

Por último, cabe mencionar que el hecho de poder contar con dicho programa que, además de ser repensado y planificado desde las particularidades del contenido, fuera debidamente explicitado y comunicado, daría lugar a un nuevo paradigma que implica un plus ético y pedagógico, aportando transparencia *“como cualidad propia de una evaluación democrática”* (Celman y Olmedo, 2011)-. La explicitación de los criterios que sustentan los procesos de evaluación indudablemente contribuiría a la reducción de la subjetividad a la hora de evaluar por parte de los docentes, así como a la reducción de su percepción por parte de los estudiantes. Esto es así puesto que en todo proceso de evaluación no sólo se ponen en juego comprensiones y sentidos diversos, sino que es a partir de dicho proceso que se toman decisiones que involucran personas e instituciones. Por lo tanto resulta coherente y deseable poder enmarcar las prácticas evaluativas dando a conocer las posturas o anclajes que las sostienen. *“Conocer las reglas de juego con las que serán valoradas las acciones que nos incumben y someterlas a crítica es un derecho de todo sujeto democrático y, a la vez, un espacio*

de aprendizaje en la construcción de esos propios derechos”. (Celman y Olmedo, 2011:73).

4. Objetivos del trabajo

De acuerdo a lo explicitado previamente, este trabajo se propone:

- Generar un aporte para el trabajo pedagógico y académico de la cátedra.
- Abrir espacios de reflexión y elaboración conjunta de criterios de evaluación y niveles de calidad de las producciones de los alumnos, así como sobre los contenidos y habilidades que se enseñan y evalúan.
- Elaborar un programa de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en función de las dificultades detectadas, y acorde a las características de los contenidos y contexto general de la asignatura.
- Diseñar una propuesta de evaluación formativa.

5. Diagnóstico inicial de la situación en la que la propuesta se inserta.

Como ya se ha señalado, esta propuesta se enmarca en la asignatura Tecnología de Comunicación Visual 1, correspondiente al primer año de la carrera de Diseño en Comunicación Visual que dicta la Facultad de Bellas Artes de la UNLP.

Todos aquellos estudiantes que se encuentran en condiciones de cursar la asignatura tienen la libertad de elegir entre las propuestas de trabajo de las dos cátedras que la dictan.

Si a la matrícula de ingresantes -que aumenta año tras año- le sumamos la cantidad de alumnos recursantes que desean continuar en la cátedra (que es prácticamente del 100%) más aquellos provenientes de la otra, y contrastamos todo ello con el número de

docentes (ver 2. Presentación), se hace evidente una situación de masividad que torna bastante dificultoso todo el trabajo que estudiantes y profesores debemos llevar adelante para poder desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje medianamente exitoso. Por ejemplo, en las cursadas de los años 2010-2011 cada una de las cuatro comisiones (a cargo de dos o tres ayudantes) contó inicialmente con un promedio de ciento diez alumnos, que, distribuidos en dos aulas, llevaron adelante su cursada una vez por semana (duración de las clases: cuatro horas reloj). Es necesario aclarar que, en el caso de que el requerimiento de la clase fuera más teórico o se quisiera proyectar algún material en particular, todos los grupos son reunidos en un Auditorio (que, obviamente, no cuenta con las características del resto de las aulas de la Facultad - mesas para trabajar, etc.-).

Tal como se enuncia al comienzo de este trabajo, la asignatura fue pensada desde sus inicios para funcionar de un modo fuertemente integrador de los aspectos teóricos y prácticos de su contenido. Cabe mencionar en este punto que los encargados del armado y dictado de los teóricos, armado y presentación de los trabajos prácticos y evaluaciones parciales, así como de la toma y evaluación de los exámenes finales, son los profesores Titular, Adjunto y JTP; quedando a cargo de los Ayudantes las tareas de acompañar y evaluar a los estudiantes en el desarrollo de los trabajos prácticos, así como la de evaluar los exámenes parciales de sus alumnos.

Así pues, si se observa el modo en que se desarrolla la asignatura se puede apreciar que se implementan diferentes dispositivos, tanto en lo referido a las prácticas de enseñanza como a las de evaluación.

En cuanto a la enseñanza, las estrategias varían de acuerdo al tipo de contenido que se trabaje. Los contenidos teóricos son enseñados en clases expositivas dadas al grupo en su totalidad. El desarrollo de la “parte práctica” de la materia, tiene que ver básicamente con las características del trabajo en “taller”. Esto implica retomar lo dado

en la teoría mediante actividades individuales o grupales que pudieran ser resueltas en clase (o al menos iniciadas en ella), durante las cuales los ayudantes intentan seguir o guiar el trabajo de los alumnos a fin de que puedan arribar a la resolución del práctico propuesto.

El régimen de promoción contempla la aprobación de dos parciales -con sus respectivos recuperatorios (a los que se suma la posibilidad de utilizar una “tercera instancia” en caso de no superar alguna de las dos ocasiones mencionadas)- y de un examen final. Los contenidos teóricos son evaluados en tres ocasiones. Dos de ellas se dan durante el ciclo lectivo (al promediar y al finalizar la cursada) mediante evaluaciones parciales a desarrollar en forma escrita. Estos exámenes son calificados como *Aprobado* o *Desaprobado*. Por último, y una vez aprobada la cursada, los alumnos deben presentarse a rendir un examen final, por lo general de carácter oral, que es calificado con una nota numérica con la que se dará por acreditada (o no) la asignatura.

La evaluación de la parte práctica de la asignatura se realiza una vez finalizado el mencionado trabajo. La idea es que el mismo pudiera ser debatido y comentado en el interior de la comisión -por estudiantes y docentes- a modo de cierre y devolución. Se propone que dicho proceso no dé como resultado una nota numérica sino conceptual. Es política de la cátedra el hecho de “no utilizar el desaprobado” en los prácticos como herramienta de expulsión de la asignatura y se propone que en esos casos los alumnos “recuperen” al menos una vez el trabajo.

Hasta aquí la propuesta. Sin embargo, la puesta en práctica de todo lo expuesto ha ido generando una realidad que -de a poco y ante la urgencia de salvar diferentes coyunturas- se fue alejando de las intenciones del proyecto original, puesto que:

-Ante la falta de tiempo, lugar o recursos, los trabajos prácticos son entregados -en general- en clases posteriores a su dictado.

-Como la relación docente/alumno es muy desproporcionada, se suelen generar demoras también en las devoluciones de dichos trabajos. Pasado el tiempo y el tema, ninguno de los dos presta casi atención al aporte de la retroalimentación como potencial para mejorar los aprendizajes de los alumnos y la enseñanza que llevan a cabo los docentes. De hecho, si bien es mencionada como necesaria, la devolución en sí es una actividad cuyo desarrollo no está contemplado en la planificación de la clase en términos concretos respecto del momento y modo en que se ofrece (y que entonces es percibida como un agregado al escaso tiempo de trabajo en el aula).

-Puesto que se trata de un grupo de trabajo relativamente nuevo y cuya constitución se ha visto modificada en varias oportunidades desde el comienzo, hay en la cátedra una gran diversidad de criterios e interpretaciones (en clara sintonía con las distintas historias o trayectos de formación por los que transitó cada docente), sobre el hecho de qué es “evaluar conceptualmente”, cuáles son los puntos más relevantes a considerar en los trabajos, cuándo un práctico debe recuperarse, cuál es el límite que determina la aprobación o no de un parcial escrito, etc. Esta situación de heterogeneidad da lugar a ponderaciones y calificaciones muy diversas.

-Como tradicionalmente se considera que los exámenes parciales son instrumentos que evalúan la parte teórica, la mayoría de los alumnos deja de lado esos contenidos al momento de resolver los trabajos prácticos, desconociendo el aporte que éstos le darían a su producción. Lo mismo se verifica en el sentido contrario, es decir la desconsideración de “lo práctico” ante la necesidad de resolver de un examen teórico.

-Cuando se llega a las instancias de las evaluaciones parciales y final se pide a los estudiantes que pongan en juego habilidades muy distintas a las trabajadas y evaluadas durante el transcurso de la cursada.

6. Marco conceptual o fundamentación teórica inicial

Muchos desarrollos teóricos contemporáneos (Beltrán y Pérez -1996-; De la Fuente J. y Martínez J. M. -2000-; Díaz Barriga F. -2001-; López Aymes G. -2012-; Muñoz W. -2010-; Saiz C. y Fernández S. -2012-; entre otros) caracterizan a los pensamientos crítico y creativo como tipos de pensamiento de orden superior, esenciales para la comprensión y que evitan la aplicación repetitiva de conocimientos o habilidades mecánicas. Mediante el desarrollo de estas capacidades intelectuales superiores se busca fortalecer en los estudiantes el poder de análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición.

Si aspiramos a una formación universitaria basada en el cuestionamiento crítico de una realidad cambiante, es necesario tener bien presente que la integración de la evaluación formativa en las secuencias didácticas, la implicación del alumno en la evaluación y la regulación de su aprendizaje, y el hecho de recibir retroalimentación en forma sistemática -entre otras cuestiones-, les permitirá a los estudiantes “*constituirse, progresivamente, en aprendices autónomos*” (Anijovich, 2010:145).

Tal como postula dicha autora, asistimos en las dos últimas décadas a un cambio de paradigma en la evaluación educativa, a partir del cual se corre el foco de la dimensión cuantitativa (basada en una concepción clasificatoria, selectiva y excluyente) a la cualitativa y formativa.

Numerosos autores de todo el mundo han realizado investigaciones sobre diferentes aspectos de la **evaluación formativa**. Para hacer una aproximación a este concepto, podríamos describirlo como una actividad que permite recoger información de los procesos en el transcurso de desarrollo, es decir que es contemporánea a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la intención de mejorar los aspectos evaluados a partir de los datos recogidos. Se aprecia un interés creciente de las principales

corrientes teóricas por la posibilidad que brinda este modo de evaluación para ayudar a los alumnos a aprender y a conocerse en su rol de aprendices. Por tanto, se le otorga un rol central al estudiante, como receptor y partícipe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de lo que se aprende a partir del reconocimiento de sus propias fortalezas y debilidades. Esto no sólo contribuye a una mejora en los aprendizajes de los alumnos, sino que busca maximizar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.

Una evaluación, entonces, puede caracterizarse como formativa cuando:

- se formulan objetivos y criterios claros y compartidos respecto de los valores, procesos y resultados o expectativas de logro del aprendizaje.
- los docentes asimismo ofrecen y/o construyen con los alumnos criterios y niveles de calidad de las producciones.
- los docentes comunican con claridad esta información y los estudiantes participan activamente en su comprensión, asumiendo responsabilidad sobre su aprendizaje.
- los docentes ofrecen retroalimentaciones variadas y frecuentes en el tiempo, focalizadas en el futuro. También los alumnos ofrecen retroalimentaciones a sus pares y se implican a sí mismos mediante autoevaluaciones.
- los docentes estimulan y promueven procesos metacognitivos y reflexiones sobre los trabajos, para que los estudiantes asuman un trabajo activo de monitoreo y comprensión del propio proceso de aprendizaje, estrategias, avances, logros, obstáculos.
- los alumnos identifican de este modo fortalezas y debilidades para orientar sus propios aprendizajes.

-los docentes recogen información de sus observaciones, del análisis de las producciones y los aportes de los estudiantes y a partir de allí ajustan la enseñanza.

-docentes y alumnos son conscientes del impacto emocional de las retroalimentaciones en la autoestima y motivación de todos y cada uno. (Anijovich, 2010).

Respecto de la noción de “**retroalimentación**”, Anijovich recuerda que es un concepto procedente del campo de la Ingeniería de Sistemas, que se reconoce como aquella información que tiene algún impacto, que genera algún cambio sobre un sistema, constituyéndose básicamente, en un proceso de regulación de los mismos. La autora considera que en el caso de los estudiantes de niveles medio y superior la retroalimentación desarrolla una conciencia metacognitiva más profunda, de modo que éstos se van haciendo cargo de la autorregulación de su aprendizaje (del mismo modo que impacta en la formación de los docentes como aprendices reflexivos). “*Si la retroalimentación permite detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos para el intercambio, contribuirá a rediseñar cursos de acción, desarrollar aprendizajes más profundos y desempeños más eficaces*”. (Anijovich, 2010: 145).

¿De qué modo debería llevarse adelante esta tarea? Hattie y Timperley (2007) plantean que la retroalimentación tiene que ser relevante y responder a las necesidades de los alumnos; ser a la vez diagnóstica y prescriptiva. Si bien se suelen reconocer devoluciones focalizadas en la autoestima, a fin de influir positivamente en los aspectos emocionales de los alumnos, algunos autores señalan que la retroalimentación es más productiva cuando se basa en la tarea y en cómo se la resuelve, sin poner la mirada en los errores cometidos en el pasado (puesto que los

estudiantes no suelen realizar ninguna acción al respecto). Se trata, pues, de enfocar en cómo se propone trabajar para tender a mejoras futuras, planteando, por ejemplo, volver a realizar alguna tarea o diseñar un plan de acción para próximos trabajos.

Otro punto importante a considerar es el que refiere al modo en que los docentes ofrecemos retroalimentación respecto de la distribución, cantidad y calidad. Sucede con frecuencia que los alumnos con devoluciones negativas reciben más información que los “buenos alumnos” (a quienes se les suelen hacer comentarios más bien generales o superficiales). Asimismo se aprecia que la retroalimentación es *“normalmente más específica y abundante cuando los docentes no pueden ser categóricos en la atribución de juicios de valor. En este sentido, la retroalimentación está más centrada en la necesidad del docente que en la intención de ayudar al alumno a desarrollar conciencia metacognitiva”*. (Anijovich, 2010:134).

Pero para que el estudiante pueda tomar decisiones a partir de la información que recibe, ésta debe ser ofrecida en un lenguaje claro y accesible. Obviamente la efectividad de la retroalimentación depende del grado de receptividad de quien la recibe, pero también de cuán eficaz es quien la comunica. Es necesario que el docente tenga algunas competencias en términos de comunicación para ofrecer retroalimentación, porque la intención del diálogo debe ser siempre la de generar un contexto para el aprendizaje reflexivo.

La retroalimentación puede ofrecerse en forma individual o grupal, sobre todo en casos de grupos con cierto grado de compromiso y autoconocimiento, para que la devolución resulte enriquecedora y estimule el intercambio de ideas. Sobre esto último, cabe mencionar que se suelen usar varios códigos para ofrecer una devolución, como marcas sobre los errores, sobre los aciertos, marcas y sugerencias, etc. Pero es muy poco frecuente el planteo de preguntas que den lugar al diálogo antes mencionado;

otro factor crítico es el tiempo del que los docentes disponemos para ofrecer retroalimentaciones sustantivas. Anijovich, sugiere que para evitar el “todo o nada”, es posible, por ejemplo, definir criterios y determinar en forma explícita, qué trabajos, rotativamente, van a recibir retroalimentación escrita, con qué frecuencia, etc.

Por otra parte, si consideramos que un estudiante autónomo es aquel que dispone de competencias para enfrentar desafíos, resolver problemas e interactuar con otros, no se debe dejar de lado la consideración de los aportes que pueden ofrecer tanto la autoevaluación como la evaluación entre pares.

Uno de los estudios más recientes (Gielen *et al*, 2009) publicado sobre este tema, concluye que la retroalimentación entre pares puede sustituir a la ofrecida por los docentes y recoge evidencias de mejoras en las producciones. Los casos de retroalimentación reconocidos por los pares son los que se han generado en un clima de confianza, en que el error ha sido aceptado y donde se ofrecen ejemplos o sugerencias en un lenguaje sencillo. Una vez más, para que esto ocurra es necesario destinar un tiempo de trabajo y que se conozcan las diferentes estrategias que se pueden utilizar, así como los posibles obstáculos.

Respecto de la **autoevaluación**, si bien desde la teoría se la considera un fin deseable hace ya bastante tiempo, poco se ha avanzado desde la práctica. La cuestión debería hacer foco no en qué nota asignarse, sino en la dificultad para reflexionar habitualmente sobre el propio trabajo en relación con la mejora de los aprendizajes. Para ello es necesario que el estudiante reciba una retroalimentación que lo ayude a clarificar los objetivos por alcanzar, criterios y estándares, así como las competencias pertinentes a su formación/profesión.

Otra modalidad que alienta un mayor compromiso por parte de los alumnos es el de la **coevaluación**, que estipula una confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el estudiante. Como se puede ver, todas estas teorizaciones apuntan a la construcción de una comprensión compartida del sentido de la evaluación.

Otro de los componentes fundamentales de la perspectiva ofrecida por la evaluación formativa es el de la **regulación** (Mottier Lopez, 2010: 51). Así, la idea de evaluar para “solucionar” las dificultades del aprendizaje es reemplazada por este concepto que podría diferenciarse en tres modalidades asociadas a la evaluación formativa:

- regulación interactiva, que es aquélla que se da mediante formas de mediación social (entre alumnos y docentes, alumnos entre sí y alumnos con el material ofrecido) y cuya función es regular el aprendizaje del estudiante, por ejemplo al momento de plantearse y/o desarrollar cada trabajo práctico.

- regulación retroactiva: que es la que se dirige a los objetivos no alcanzados y lleva a la selección de medios y métodos para superar las dificultades (una vez terminada la actividad del práctico y/o evaluaciones parciales).

- regulación proactiva, vinculada a la elaboración de nuevas actividades de enseñanza aprendizaje considerando la diferenciación de la enseñanza en función de las diferencias entre los alumnos y las necesidades de los docentes (situación que podría darse al comienzo de la cursada, luego de transcurrido el primer semestre, sobre el final del ciclo lectivo, etc.).

Obviamente es imprescindible que estas regulaciones se piensen y planteen dentro del grupo de trabajo, para que puedan articularse fuertemente en un abordaje sistémico, a fin de suscitar una mejora en la enseñanza en el mediano y largo plazo.

Sobre la **diferenciación de la enseñanza** que se desprende de los métodos de evaluación formativa, cabe mencionar que el objetivo principal de la pedagogía del autocontrol es que todos o casi todos los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje definidos. Se ha destacado que es posible la adaptación de los objetivos con la finalidad de tener más en cuenta las experiencias culturales e intereses de los alumnos. Alicia Camilloni (2010) refiere a la expresión “todo a todos”. Esta aspiración de igualdad que en principio fuera referencia de casi todos los sistemas educativos instaurados en el siglo XIX estuvo lejos de ser alcanzada, por lo que se la comenzó en el discurso pedagógico con un nuevo ideal: el de la diversidad. En este punto la autora considera que dicha expresión no se ve cubierta con el simple hecho de enseñar un poco de todo sin profundidad, ni quedándose en el discurso de políticas educativas que resultan vacías cuando no son acompañadas por acciones concretas. Camilloni habla de considerar “todo a todos” como ideal de educación porque lo que está en cuestión es la posibilidad, capacidad y conveniencia de convertir o traducir los contenidos de la ciencia al nivel de la comprensión de todos los seres humanos, de modo de hacerlos enseñables. Estos procesos de conversión de los conocimientos en contenidos curriculares son los que determinan la validez tanto de lo que se enseña como de lo que se evalúa.

Es decir que esta mirada evaluativa vislumbra innumerables dimensiones y posibilidades de aprendizaje, porque su función es la de dar cuenta de un proceso humano que se consustancia con el contexto propio de la diversidad, y porque los aprendizajes significativos no son mensurables, sino de naturaleza cualitativa. Por lo tanto *“una evaluación justa respeta la diversidad”*. (Jussara Hoffmann, 2010: 79).

Pero sucede que, cuando por un lado se habla de atender a la diversidad y por el otro se manejan propuestas didácticas únicas para poblaciones homogéneas inexistentes en la realidad del aula, nos encontramos frente a la existencia de un doble discurso. Vale recordar en esta instancia que cuando se remarca la necesidad de respetar la diversidad hay por detrás cuestiones éticas relacionadas con el poder valorar el aporte de todos y cada uno en la construcción social. Hay múltiples caminos para que los docentes podamos utilizar metodologías y formas de evaluación respetuosas de las individualidades que permitirían bajar las tasas de fracaso académico.

Acerca de otra de las aristas presentadas al momento de hablar de evaluación formativa, como lo es su **integración en las secuencias didácticas**, queda claro que esto exige una diversificación de los medios de evaluación. Es decir que no sólo se puede evaluar “con lápiz y papel” sino que se deben incorporar instrumentos como la observación directa de las actividades por parte del docente, mediante intercambios entre alumnos, interacciones colectivas que posibiliten la exposición, etc., para que la evaluación se realice de manera inmediata, directamente coordinada con la actividad del alumno durante su desarrollo, no en tiempo lineal sino en un devenir dinámico.

Todo ello plantea el desafío de encontrar una articulación coherente entre estas evaluaciones fuertemente integradas a las situaciones de enseñanza/aprendizaje, que son muy a menudo informales, y las evaluaciones formativas puntuales que permiten al docente informarse de manera más sistemática y posibilitan una apreciación analítica desgajada de la acción cotidiana en el aula.

Esto nos lleva a otro debate respecto a la evaluación formativa, como lo es el de la calidad de las herramientas en relación a los criterios clásicos de pertinencia, validez, fiabilidad y al límite de algunas de dichas herramientas para evaluar competencias y

aprehender su multidimensionalidad. En una clase pueden coexistir numerosas herramientas de evaluación formativa y es conveniente que los alumnos puedan aprender a utilizarlas mediante procedimientos participativos que permitan construir una comprensión de las mismas y sus finalidades. Es desafío de los estudiantes apropiarse de los criterios de evaluación y, en caso de ser necesario, ajustarlos para poder comprenderlos mejor. Y es desafío de los docentes apropiarse de estas nuevas herramientas y de las concepciones de aprendizaje subyacentes para transformar, si fuera necesario, las herramientas en función del contexto cultural y profesional.

Pero, tal como plantea Perrenoud (2008) en su texto, esta nueva perspectiva desde la cual el papel de la evaluación debería estar asociado al hecho de poder *“tener en cuenta las adquisiciones y los modos de razonar de cada alumno lo suficiente como para ayudarlo a progresar en el sentido de los objetivos”* (Perrenoud, 2008:14) debe tratar de insertarse y funcionar lo más articuladamente posible, en un contexto claramente determinado por una lógica tradicional (relacionada con la enseñanza de masas surgida en el S. XIX) que asocia claramente a la evaluación con la creación de jerarquías de excelencia y certificación de conocimientos. Según el mencionado autor, estos procesos de evaluación se llevan gran parte de la energía de docentes y alumnos; dan lugar a una visión utilitarista del saber (estudio para aprobar, para acceder a un trabajo o posición, etc.) que se enmarca en una relación docente-alumno de fuerza despareja impidiendo el trabajo colaborativo; que es arbitraria; y que favorece una transposición didáctica conservadora a partir de la cual se prefiere hacer foco en adquisiciones aisladas y cuantificables por sobre las competencias intelectuales de alto nivel.

Las instituciones deben reflexionar sobre sus modos de evaluación para permitir generar una cultura que apueste a lo formativo por medio de procesos meta

evaluativos. Hoy día lo que hacen (desde un propósito de control externo, en el que la evaluación adquiere un fin instrumental y administrativo) es alentar trayectorias de fracaso escolar. Y el problema es que esta postura inhibe cualquier posibilidad de reflexión.

Una meta a alcanzar desde la docencia es, entonces, generar propuestas de enseñanza que brinden la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes para la “reflexión en acción”. (Cappelletti, G. 2010:177). Esto implica diseñar situaciones pensadas y dispuestas para favorecer la construcción de saberes ligados con la realidad y que permitan actuar sobre ella. En este contexto, las propuestas de formación y **evaluación por competencias** se vuelven especialmente atractivas.

Perrenoud (2004) considera al término competencia como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación. Según él se trata de una capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos sino que generalmente implica el uso y asociación de varios recursos cognitivos complementarios, lo que resulta superador de la dicotomía acción/conocimientos disciplinares.

Según el sociólogo suizo, esta “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004:11) abarca cuatro aspectos:

- Las competencias no son conocimientos, habilidades o actitudes, más bien movilizan, integran y orquestan tales recursos.

- Esta movilización sólo es pertinente en situación, pero como cada situación es única, necesariamente la competencia comporta flexibilidad.

- Las acciones implicadas en la competencia responden a operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, que permiten determinar

(más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.

-Las competencias se desarrollan en la formación pero también en la práctica cotidiana.

Así pues, la descripción de una competencia implica tres elementos según Perrenoud: las situaciones; los recursos que movilizan y la naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la movilización de los recursos pertinentes en situaciones complejas y en tiempo real. Este último aspecto es el más difícil de objetivar, puesto que los esquemas de pensamiento no son directamente observables y sólo pueden ser inferidos, a partir de prácticas y propósitos de los actores implicados.

En resumen, el análisis de competencias remite constantemente a una teoría del pensamiento y de la acción situados, pero también del trabajo, la práctica como profesión y condición (Perrenoud, 1996).

Entonces, una evaluación de las competencias implica poder observar estrategias, razonamientos, los modos o caminos que toma un estudiante al ser enfrentado con una situación problemática. ¿Cómo lograrlo? Algunos autores identifican que una dificultad de las evaluaciones tradicionales es la pérdida de contacto con situaciones reales concretas. Evaluar competencias exige pues la creación de dispositivos apropiados para ello, concediendo importancia a algunas acciones de los estudiantes, como la capacidad de comunicar opiniones y puntos de vista y argumentarlos, y/o actuar de manera autónoma para resolver un problema. Esto nos obliga a los docentes a desarrollar una práctica reflexiva y a proponer dispositivos de evaluación más elaborados.

Obviamente para que ello suceda se debe arribar a un consenso que avale esta visión más democrática y que dé lugares más relevantes a la **evaluación formativa en los trayectos de formación docente**, entre otras cuestiones. De todos modos, si bien un programa de formación continua podría alentar una evolución en la tarea de los docentes para que pudieran convertirse en agentes concientes del cambio, esto no es exclusivamente decisivo. Ello dependerá siempre de lo involucrado que esté el propio docente como actor de dicho proceso, lo cual está relacionado con una serie de factores personales y profesionales.

Pero el hecho de contar con ámbitos de formación y reflexión profesional para los docentes permitiría, a su vez, sacar a la luz muchos hábitos, creencias personales, concepciones de la evaluación, prejuicios, etc., que atraviesan a todos los actores implicados en estos procesos y que dificultan o hacen más lentos posibles cambios. Creo que es a partir de esta explicitación de lo implícito que se podría dar lugar al registro de situaciones no consideradas hasta entonces, de otras alternativas y quizá a su transformación.

Claro es que las concepciones docentes se constituyen como organizadores implícitos referidos a creencias, significados, conceptos, proposiciones, imágenes mentales y preferencias que influyen tanto la manera de percibir la realidad como las prácticas que implementan (Moreno y Azcárate, 2003). Asimismo el conocimiento y la experiencia profesional son elementos importantes en esas construcciones mentales que influyen en las prácticas.

Esto nos permitirá comprender los criterios de evaluación y la jerarquización de los contenidos enseñados, que no sólo se ponen de manifiesto en la selección de los aprendizajes a evaluar sino también en los procedimientos que se eligen para llevarla a cabo y en la lectura que hacen de sus resultados. Sería muy importante que los

docentes utilicemos nuestras propias capacidades metacognitivas para poder identificar dichas creencias y comprender cómo funciona todo esto.

Por otra parte, si bien es cierto que la relación didáctica es una relación entre personas y que, por lo tanto, resulta imposible sustraerse de toda subjetividad, es vital -inclusive en caso de sostener esquemas de evaluación más formales- generar coherencia en el grupo de profesores, refiriendo su trabajo a alguna teoría de la evaluación que sea consistente con la enseñanza puesto que *“...no se puede dejar que cada uno continúe evaluando como siempre lo ha hecho, según sus preferencias o sus exigencias estrictamente personales. La coherencia de un equipo pedagógico se juzga también según su modo de evaluar”*. Perrenoud (2008:97). Se trata de contar con un marco de referencia que justifique la práctica docente al momento de corregir (en particular cuando se trata de evaluar a los propios estudiantes), de atribuir o quitar puntos, de pensar sobre los motivos de los resultados de las evaluaciones...

Este “telón de fondo” que da forma y validez a un programa de evaluación, también es útil al momento de echar luz sobre qué es lo que se está evaluando.

En general se observa que no hay una correspondencia exacta entre la cultura escolar definida en los programas y lo evaluado, porque en un examen *“...se someten a prueba, por una parte, adquisiciones culturales e intelectuales muy generales, independientes de un programa y enseñanza en particular y, por la otra, saberes estrechamente contextualizados, de los cuales a menudo no queda gran cosa en una situación algo diferente.”* Perrenoud (2008:22).

Cabe mencionar que no existen teorías o modelos únicos. *“El aporte del conocimiento desarrollado en las últimas décadas sobre los procesos cognitivos da un nuevo sustento a las teorías y técnicas evaluativas y permite confirmar o modificar las prácticas instaladas en la educación formal”*. Camilloni (1998:73).

A lo largo del S. XX se han desarrollado numerosos instrumentos de evaluación de diferente carácter, alcance y función (por ejemplo las llamadas pruebas objetivas, las de desarrollo, los instrumentos basados en la observación, la evaluación de competencias –ECEO-, etc.) que ofrecen a los docentes una amplia gama de posibilidades al momento de diseñar un programa de evaluación. Cada uno de estos instrumentos hace posible ponderar aspectos diferentes del aprendizaje de los estudiantes, por lo que sería deseable no sólo una adecuada selección de los mismos en función del proyecto formativo, sino también su correcta combinación, a fin de tender a evaluar todos o la mayor parte posible de los aspectos implicados en el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

El programa de evaluación acompaña al proceso formativo en todo su trayecto, recogiendo información en la etapa inicial (y por sobre todo contribuyendo a su posterior interpretación y análisis), durante la continuidad de las clases (de modo de poder registrar la construcción del conocimiento y la manera en que se establecen relaciones) y hacia el cierre de la unidad didáctica, ciclo, etc. Este último momento se relaciona habitualmente con los conceptos de valoración por medio de notas y acreditación, pero sería importante incorporar desde su concepción, a la devolución participativa desde donde reconsiderar los trayectos realizados a partir de los criterios y referentes que operaron desde el inicio.

Estos programas de evaluación y cada uno de los instrumentos que lo conforman deben cumplir ciertas condiciones. Ellas tienen que ver con la pertinencia de la prueba, es decir con que evalúe lo que se quiere y no otra cosa -por ejemplo a partir de la elaboración de consignas significativas-; con que el instrumento esté lo suficientemente bien organizado como para poder dar una visión integral de la situación de los estudiantes (que registre los éxitos, los fracasos y su posible origen); y que considere la economía del tiempo. *“La eficacia de la evaluación depende de la pertinencia de la*

combinación de diferentes instrumentos, de la oportunidad en que se administran y de la inteligencia y propiedad del análisis e interpretación de sus resultados.” Camilloni (1998:76).

Siguiendo el planteo de la docente investigadora argentina, es muy importante pues tener en cuenta al momento de adoptar o generar un instrumento de evaluación, su validez, confiabilidad, practicidad y utilidad. Más detalladamente diremos que la **validez** de una prueba se podría definir como *“la capacidad de medir lo que se pretende evaluar con ella”*. Camilloni, (2010: 26). Es decir que es un concepto que apunta a la adecuación de los propósitos y situación específica de aplicación del instrumento; atendiendo al contenido curricular que se pretende evaluar, a su capacidad predictiva, a su relación con otros instrumentos pre existentes de validez conocida, a que resulte verosímil ante el público, a que sea significativa para los estudiantes y que pueda resultar reguladora de los procesos de aprendizaje. Según Camilloni, el aspecto de mayor importancia a considerar en la validez de la evaluación es el que deriva de la representatividad y generalizabilidad de los contenidos cubiertos por el instrumento. La autora sostiene que es imprescindible el alineamiento efectivo entre esos contenidos y la totalidad de contenidos curriculares para poder estimar el alcance y la significatividad de una evaluación, puesto que si no se pusiera en juego la validez de los contenidos curriculares mismos, la validez perdería sustento pedagógico. Qué enseñar, cómo hacerlo y quiénes pueden aprender constituyen (o deberían constituir) las claves principales de los principios ordenadores del dispositivo pedagógico. *“Es en esta congruencia efectiva entre enseñanza y evaluación donde reside la “honestidad” de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes”*. (Camilloni, 2010: 40).

Por su parte, la **confiabilidad** se refiere a la estabilidad y objetividad de la prueba -que no presente situaciones susceptibles de ser resueltas al azar y cuyos resultados puedan ser interpretados en forma semejante por distintos docentes o por uno mismo en

diferentes ocasiones-; y a la exactitud y sensibilidad para apreciar la presencia y diferencia de magnitud de lo que mide.

Una prueba resultará **práctica** cuando es fácil de administrar, de analizar e interpretar para elaborar conclusiones; y si resulta económica en términos de tiempo, esfuerzo y costo de su utilización. La última condición analizada es la de la **utilidad**, desde la que cabe cuestionarnos sobre el uso que se le dará a los resultados obtenidos: ¿servirán para orientar a los alumnos, para satisfacer las necesidades del proceso de enseñanza aprendizaje o estarán al servicio de un sistema que informa sobre la posición de un alumno en un grupo o su distancia respecto normas de excelencia?

En síntesis, y tal como se postula desde los marcos teóricos actuales, no será factible llevar adelante ninguna estrategia de mejora, innovación o de formación continua que no tenga en cuenta el sistema y las prácticas de evaluación. Pero resulta que, a su vez, el hecho de analizar, cuestionar, reflexionar y trabajar sobre éstas, facilita *“la transformación de las prácticas de enseñanza hacia pedagogías más abiertas, activas, individualizadas, y (a que) se haga más lugar al conocimiento, la investigación, los proyectos, honrando mejor los objetivos de alto nivel, tales como aprender a aprender, a crear, a imaginar, a comunicar.”* Perrenoud (2008:86).

7. Descripción general del proyecto a diseñar

Tal como se planteara en el informe de avance del presente trabajo, la idea en este punto es poder contrastar los elementos claves aportados desde el marco teórico actual sobre evaluación con los que se observan en la situación de la asignatura, a fin de poder generar un análisis que dé lugar al diseño de una propuesta innovadora y superadora.

Por ello, me parece oportuno incorporar los conceptos de la Dra. Elisa Lucarelli sobre el término **innovación**. Esta autora, quien desarrolló extensamente el tema en varios escritos, considera que toda práctica innovadora que desarrollan los docentes universitarios, puede recortarse como un objeto privilegiado para analizar las características de una perspectiva fundamentada crítica desde donde mirar el aula, permitiendo la apertura de un eje dinamizador tanto en lo relativo a los procesos generales de aprendizaje de los estudiantes como en las instancias de formación de la profesión.

Tal como plantea Lucarelli (2007) la innovación, como todo objeto de análisis, adquiere su significado en función de la perspectiva teórica en la que se inscribe. Durante mucho tiempo se la consideró simplemente como una modificación parcial, orientada a optimizar las características de una estructura o sistema ya vigente. Es por ello que normalmente se asocia su uso al de *cambios que objetivan el perfeccionamiento de una estructura tal cual se da* (Leite, Lucarelli, Veiga y otros, 1999: 65-66), es decir que la innovación es asociada con procesos que integran elementos nuevos en esquemas o estilos pedagógicos previos para favorecer su continuidad y supervivencia.

Sin embargo existen otros puntos de vista que interpretan a la innovación como un lugar desde donde poder modificar la situación tradicional del aula de clase, abriendo una mirada analítica a rasgos tales como la multidimensionalidad, la explicitación de presupuestos y la contextualización. Una experiencia innovadora así enmarcada se caracteriza por dos notas esenciales: la ruptura con el estilo didáctico habitual y el protagonismo, en el sentido que sus creadores se constituyen en los personajes principales de la acción y forman parte de los momentos significativos de la misma.

Este papel del docente en la gestación y difusión de innovaciones coincide, según Lucarelli, con el lugar que Da Cunha (1983) le otorga al considerarlo actor fundamental

en los cambios que se dan en la universidad “...*dada su condición de dar dirección a la práctica pedagógica que desarrolla, reconociendo en ella los condicionantes históricos, sociales y culturales*”. (Da Cunha, 1998: 33).

Es a partir de todos estos enfoques que la mencionada autora argentina propone una definición de innovación como “...*toda aquella práctica protagónica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que a partir de la búsqueda de la solución de un problema relativo a las formas de operar con uno o varios componentes didácticos, se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, afectando el conjunto de relaciones de la situación didáctica*”. (Lucarelli: 2003, 99).

Obviamente, y tal como se mencionara en puntos anteriores, lo que se busca aquí es generar la apertura de nuevos espacios de diálogo al interior de la cátedra con la intención de desarrollar nuevas producciones, en sintonía con el concepto de *praxis inventiva* -categoría creada por Heller como oposición a la praxis repetitiva (Heller, 1977), pero legitimando el cambio con la posibilidad de relacionar las nuevas prácticas con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación.

Estas acciones consideran en primer lugar el **trabajo con el cuerpo docente** de la cátedra, de modo -entre otras cuestiones- de generar un ámbito de intercambio, que siempre será enriquecedor. Las mismas podrían tomar la forma de talleres o jornadas de trabajo -de no mucho tiempo de duración, pero sí planteados con cierta periodicidad y continuidad- en los cuales, a partir de una actividad disparadora, se pueda explicitar y hacer una puesta en común de qué es lo que significa evaluar para cada integrante del grupo de trabajo, cómo se califica, para qué, etc. Se podría, por ejemplo, entregar a cada docente una copia de un mismo trabajo práctico, o varios, o un trabajo práctico y un examen parcial, que no correspondieran al ciclo lectivo en curso y no tengan

nombres de los/las autores/as, y solicitarles que los evalúen según su modo y criterio, haciendo -o no- las indicaciones que consideren necesarias. Esto es: evaluarlo tal como lo hacen habitualmente con sus alumnos. A partir de ello, se generaría una instancia en la que cada integrante muestre al grupo lo realizado, abriendo y compartiendo su punto de vista sobre el trabajo. El material obtenido sería de una riqueza enorme en tanto disparador de un diálogo y un debate que -de un modo u otro- estarían dando cuenta de los supuestos sobre los que se fundamenta el trabajo de la cátedra, y la variedad de puntos de vista de sus integrantes. Es a partir de dicho intercambio que se podría comenzar a construir una perspectiva clara y sólida de la cátedra, en este caso sobre la evaluación: ¿se la considerará como una mera constatación de la adquisición de determinados conocimientos, herramientas, etc., o a partir de una lógica formativa, más centrada en el estudiante?, ¿cómo se podrían articular las lógicas de trabajo anteriores con las nuevas, en caso de querer adoptarlas?, ¿qué criterios serían prioritarios a la hora de la evaluación de los trabajos de los estudiantes?, estos entre tantos otros planteos que pudieran surgir.

Seguramente las respuestas a la cantidad de preguntas y cuestionamientos que pudieran plantearse a partir de este debate, además de definir la perspectiva de la cátedra sobre la evaluación, servirán para unificar y determinar los criterios a utilizar en la evaluación de los estudiantes. Esta construcción generaría un marco de referencia al trabajo del docente que evalúa, así como un sustento de ética y validez a todo el trabajo de la cátedra, relacionando el contenido propuesto desde los programas, con lo trabajado en el aula y lo efectivamente evaluado.

Recién a partir de la claridad en la perspectiva sobre la evaluación y la definición de los criterios a adoptar, sería posible considerar la elección del tipo de instrumento de evaluación más adecuado, de acuerdo al tipo de contenido que se desea evaluar y a los distintos aspectos que se van a ponderar. Como se dijo anteriormente, existe

variedad de instrumentos de diferente carácter, alcance y función, a partir de los cuales construir un programa de evaluación que abarque todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por ejemplo, al momento de evaluar los **contenidos de la parte práctica**, es decir el trabajo en el aula y las producciones de los estudiantes, se podría considerar la incorporación de listas de cotejo y escalas de evaluación. Estos instrumentos basados en la observación permiten evaluar contenidos procedimentales y actitudinales preferentemente. Las listas de cotejo consisten en un listado de aspectos a evaluar en el que se registra su presencia o ausencia. Es decir, actúan como un mecanismo de revisión de ciertos indicadores prefijados y la verificación de su logro o de la ausencia del mismo. Por su parte, las escalas de evaluación no sólo determinan presencia o ausencia sino que -a través de diferentes tipos de escalas (de frecuencia, de intensidad, etc.)- permiten establecer diferentes grados en esas escalas. Se trata pues de contemplar la incorporación de **instrumentos de observación sistemática** como técnica para recabar información. Estos instrumentos se caracterizan por tener un objetivo y criterios de selección de información claramente definidos y por usar herramientas precisas de registro para poder luego poder cuantificar la información al calificar a los estudiantes.

Asimismo, y como en todos los casos en los que se realizan acciones de evaluación, sería conveniente instalar instancias de autoevaluación y de co-evaluación por pares, puesto que ambas modalidades son "*contenidos curriculares de gran importancia en el desarrollo personal*" y "*se pueden aprender especialmente en los trabajo grupales dado que en el curso de la tarea surgen naturalmente*". (Camilloni, 2010:164). Tal como se desarrollara anteriormente, la implementación de ambas modalidades en el trabajo

álculo tiende a la formación de aprendices autónomos. Esto requiere que los estudiantes conozcan y comprendan cabalmente cuáles son los criterios utilizados por la cátedra para evaluar para poder ponerlos en práctica, así como la diferencia -no menor- entre evaluación y calificación. Una manera de hacer posible la enseñanza de todo esto puede consistir en que el docente califique en clase trabajos de años anteriores explicitando los criterios empleados, para luego entregar a los estudiantes otros trabajos previos, sin nombres, correcciones ni marcas a la vista, de modo que ellos evalúen dichas producciones -por ejemplo en pequeños grupos-; para luego hacer una devolución y comentario generales.

Por su parte, existe también variedad de instrumentos para considerar al momento de planificar las **evaluaciones de la parte teórica** de la asignatura. En líneas generales, dichos instrumentos podrían ser considerados dentro del grupo propuesto por Mateo y Martínez (2008) como "Pruebas". La característica de estos instrumentos reside en que presentan al sujeto "*un conjunto de tareas o preguntas representativas del dominio que se quiere medir*". (Mateo J. y Martínez F., 2008:99).

Las condiciones de aplicación suelen ser estandarizadas, el estudiante tiene conciencia de estar siendo examinado y algunas de estas pruebas suelen tener plantillas de corrección de las preguntas.

Para los exámenes parciales, de continuar siendo escritos, se puede considerar la elaboración de pruebas de desarrollo o la incorporación de pruebas objetivas. Tradicionalmente se ha evaluado el rendimiento mediante pruebas de desarrollo, exámenes clásicos en los que se pide contestar en forma relativamente extensa. Para construir este tipo de pruebas resulta aconsejable formular preguntas que impliquen el aprendizaje especificado en los objetivos de la cursada, en las cuales quede claramente especificada la tarea a realizar por el estudiante y que tengan un límite

pautado de tiempo o de palabras. Se considera que el valor educativo de estas pruebas se incrementa notablemente cuando los alumnos reciben retroalimentación a partir de comentarios específicos y argumentados sobre sus respuestas en un plazo relativamente breve. En general se critica a este tipo de pruebas por la falta de uniformidad al momento de calificarlas. Es por ello que se recomienda preparar previamente un esbozo de respuestas esperadas, puntuando específicamente cada una de las partes de la respuesta considerada correcta; así como evaluar sin ver el nombre de la persona, y determinar qué otros factores pueden influir y cómo (organización del discurso, legibilidad, ortografía, etc.), a fin de explicitar previamente cada uno de los criterios de puntuación total del examen.

Por otro lado las pruebas objetivas son instrumentos que si son elaborados rigurosamente permiten evaluar conocimientos, capacidades, habilidades de pensamiento. Tal es el caso de los instrumentos donde se plantea una viñeta a modo de breve situación problemática y se solicita determinar la verdad o falsedad de los enunciados relacionados con ella o, en el caso de los de opción múltiple, reconocer la respuesta correcta en función de la situación problemática planteada. Se caracterizan por tener respuestas breves y concretas que favorecen la objetividad en la corrección. Su elaboración es un proceso complejo en el que intervienen varios factores, entre los que se pueden mencionar la elección y definición conceptual del rasgo a medir, la redacción de los ítems, su organización a lo largo de la prueba, etc.

Respecto de la evaluación final, que habitualmente tiene carácter oral, también resulta beneficioso acordar la elaboración de un banco de preguntas, así como consensuar las respuestas consideradas correctas, a partir del cual se facilite el trabajo docente.

Claramente en todas las instancias aquí propuestas, así como en todas aquellas que se abrieran como resultado del trabajo en conjunto con el cuerpo docente, el trasfondo

común tiene que ver con la adopción de criterios claros y comunes que den sustento al programa de evaluación, así como la explicitación y debida comunicación de los mismos hacia los estudiantes; lo que habla de una postura ética y democrática del trabajo académico que pudiera llevarse adelante.

Quisiera recodar en este punto que los sistemas de calificación que se utilizan en la evaluación de los aprendizajes, así como los regímenes de promoción de los estudiantes constituyen una parte esencial de los sistemas de evaluación utilizados en la educación formal. Aunque ambos son producto de un conjunto de decisiones concientes o inconcientes que se adoptan a partir de la adhesión a una u otra concepción didáctica, *“siempre ejercen un fuerte efecto normativo sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje ya que, más que aparecer como consecuencia del fundamento teórico que suscribe la materia, tienen un efecto tan poderoso que suelen operar de manera muy efectiva, en reversa como determinantes de todas las prácticas pedagógicas”*. (Camilloni, 2010:133). Es así que, los sistemas de calificación y promoción pueden resultar un obstáculo a posibles transformaciones en las prácticas de la enseñanza o influenciarlas indudablemente a partir de sus modificaciones con un efecto denominado de “validez retroactiva”, generando cambios tanto en las estrategias de enseñanza de los docentes como en las de aprendizaje de los estudiantes. De modo que se hace *“necesario trabajar de manera integral sobre la enseñanza y la evaluación ya que ésta es subsidiaria de la primera, (y) debemos reconocer que el papel de los sistemas de calificación y de los regímenes de promoción es central en la educación escolar”*. (Camilloni, 2010:134).

Por tanto, la importancia que tienen los programas de evaluación y los sistemas de calificación, nos obliga a efectuar un estudio muy conciente y cuidadoso de las características que ofrecen las diversas modalidades que presenta cada uno de los

modelos, de manera de poder seleccionar aquellos que fueran más apropiados o pertinentes para los propósitos de la programación didáctica, en relación con la planificación institucional y del sistema educativo en general.

Para seguir pensando

La Universidad, la Facultad, la Cátedra, son organismos vivos, formados por personas, que en su actuar e interactuar les dan forma, orientación, sentido... Obviamente en cualquiera de los componentes de una situación didáctica pueden generarse dificultades, pero si estas son consideradas por los docentes como problemas a resolver, las acciones generadas se constituirán en formas incipientes de innovación dado que su desarrollo puede dar lugar a modificaciones más o menos estables en el sistema de relaciones existente entre sus componentes.

Me parece oportuno mencionar en este punto que toda innovación forma parte de una trama experiencial y que, por lo tanto, se legitima dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las que ya dispone el sujeto. Es decir que cualquier práctica innovadora de la enseñanza que se desee llevar a cabo -en este caso la elaboración de un programa de evaluación-, puede ser entendida solamente en el contexto de la historia de los sujetos o los grupos que la concretan. Como se dijera en párrafos anteriores, para ser innovadora una práctica tiene que afectar al conjunto de las relaciones que se suceden en la situación didáctica curricular, dando lugar a un proceso en el que se articulan dialécticamente, momentos teóricos y momentos prácticos. En el proceso de ruptura con los modos habituales de operar que origina innovaciones en el aula universitaria, la articulación teoría-práctica funciona como un elemento sinérgico de la situación didáctica.

En una perspectiva fundamentada crítica acerca de la enseñanza en la universidad, esta centralidad de la articulación teórico-práctica se asocia con dimensiones epistemológicas y político-sociológicas, dada la importancia que asumen en la institución, por un lado, las definiciones acerca del conocimiento, su naturaleza, su proceso de producción, los contenidos presentes en la formación de los sujetos y el modo de evaluarlos; y a la vez, la presencia de la profesión, sus representaciones y prácticas, como anticipatorias del campo laboral en que desarrollará su actividad el egresado.

El presente Proyecto de Intervención surgió a partir de la inquietud sobre el modo en que suceden los procesos de evaluación y los dispositivos que para ello se utilizan en la cátedra de Tecnología en Comunicación Visual 1B. La idea fue hacer foco en este aspecto, que es sólo una parte de todo lo que implica el trabajo académico de la misma, con el fin de aportar un disparador que nos invite a abrir la mirada sobre nuestras prácticas, a partir de marcos teóricos actuales y ofreciendo algunas herramientas para el análisis y reflexión que inviten a una acción innovadora. Es necesario que todos los actores implicados reconozcamos el papel que tiene el docente como actor fundamental en los cambios que suceden en la Universidad, tanto en la gestación como en la difusión de los mismos “...*dada su condición de dar dirección a la práctica pedagógica que desarrolla, reconociendo en ella los condicionantes históricos, sociales y culturales*” (Da Cunha, 1998:33); y que asumamos la responsabilidad que ello implica, en el sentido de estudiar, reflexionar y revisar continuamente nuestras prácticas docentes.

Considero que el poder contar con estos espacios de formación como el que propone la Especialización Docente Universitaria, o cualquier otro que apunte al intercambio entre pares y a la auto-revisión, así como el hecho de que los mismos pudieran

sostenerse con cierta frecuencia en el tiempo, puede aportar una vitalidad y un dinamismo que sin duda alguna enriquecerán nuestro trabajo docente.

8. Bibliografía

8.1. Bibliografía general:

Alvarez Méndez, J. M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Ed. Morata.

Anijovich, R. (comp.) (2010): *La evaluación significativa*. Bs. As. Ed. Paidós.

Barbier, J. M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*. Bs. As. Ed. Paidós.

_____ (1999): *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Col. Formador de formadores. N° 9. Bs. As.. UBA-Novedades educativas.

Camilloni, A., Celman, S. y otros (2010): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As. Ed. Paidós.

Camilloni, A.: *Las apreciaciones del profesor*. En: Evaluación educacional. Módulo N° 2: Construcción y aplicación de exámenes. AFACIMERA Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina.

Celman, S. (2002): *La evaluación democrática: remando contra la corriente*. Jornadas Internacionales de Investigación sobre la Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Celman, S. y Olmedo, V. (2011): *Diálogos entre Comunicación y Evaluación. Una perspectiva educativa*. En: Revista de Educación, Año 2 N° 2, pp.67-82

De Ketele, Jean Marie (1984): *Observar para educar*, Madrid, Ed. Aprendizaje Visor.

Lafourcade, P. (1980): *Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior*. Bs. As. Ed. Kapeluz. Cap. 6.

Leite, D.; Lucarelli, E. et al (1999) *Innovacao como fator de revitalizacao do ensinar e do aprender na Universidade*. En: Leite, D. (org.) *Pedagogia Universitária*. Porto Alegre. Editora da Universidade/UFRGS.

Lucarelli, E. (2003) *El eje de la teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico-curricular*. Bs. As. UBA. FfYL

_____ (2007) Pedagogía universitaria e innovación. En: María Isabel Da Cunha (org.) *Reflexoes e práticas em Pedagogía Universitaria*. Campinas. Papirus Editora. Pp. 75-91.

Mateo, J. y Martínez F. (2008): *Medición y evaluación educativa*. Madrid. Ed. La Muralla.

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

Santos Guerra, M. A. (1996): *Evaluación educativa 2*. Bs. As..Ed. Magisterio Rio de La Plata.

_____ (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

8.2. Bibliografía específica:

Beltrán, J. y Pérez, L. (1996): "Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo", en Beltrán, J. y Genovard, C. (Eds.): *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos*. (pp. 429-503), Madrid, Síntesis.

Blanco A. (2009): *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid. Ed. Narcea.

Brown, S. y Glasner, S. (2007): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid. Ed. Narcea.

- Da Cunha, M. I. (1998): *O professor universitario na transição de paradigmas*. S. Paulo. J. M. Editora.
- De la Fuente, J. y Martínez, J. M. (2000): *Pro-Regula. Un programa para aprender a regularse durante el aprendizaje*. Málaga, Algibe.
- Díaz Barriga, F. (2001): "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), pp. 525-554.
- Félix Veloso, N. y Barreto dos Santos, S. (2008): *Evaluación educacional universitaria, balances y reflexiones*. I Coloquio Internacional sobre enseñanza superior. Universidad de Estadual de Faria de Santana. Bahía. Brasil
- Gielen, S.; Tops, L.; Dochy, F.; Onghena, P y Smeets, S. (2009). A comparative study of peer and teacher feedback and of various peer feedback forms in a secondary school writing curriculum", *British Educational Research Journal*, vol. 36 (febrero), 1.
- Hattie y Timperley (2007) "The power of feedback", *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112.
- Heller, A. (1977): *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. Ed. Península.
- Lafourcade, P. (2000): *Breves notas sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos que cursan las carreras en la Universidad*. Facultad de Ciencias Exactas Ingeniería y Agrimensura, UNR.
- López Aymes, G. (2012): Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, Año XXXVII, Número 22, pp. 41-60
- McCormick, R. y James, M. (1995): *Evaluación del Curriculum en los Centros escolares: IIIa parte: Técnicas*. Madrid. Edit. Morata.
- Moreno Moreno, M. y Azcárate Giménez, C. (2003): Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. En *Enseñanza de las Ciencias*, 2003, 21 (2), pp. 265-280.

Mottier Lopez, Lucie (2010): Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos, en *La evaluación significativa*. Bs. As. Ed. Paidós.

Muñoz, W. (2010): *Acceso y permanencia en una educación de calidad. Estrategias de estimulación del pensamiento creativo de los estudiantes en el área de educación para el trabajo en la III etapa de educación básica*. En: Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021, Bs. As.

Perrenoud, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Mexico. Graf. Monte Albán.

----- (1996): *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.

Saiz, C. y Fernández, S. (2012): "Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos", en *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), pp. 325 – 346.

Sánchez González, M. P. (coord.) (2010): *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*. Madrid. Ed. Narcea.

Anexo 1. Programa de la materia

TECNOLOGÍA EN COMUNICACIÓN VISUAL 1

VÁLIDO 2006/2008

Carrera en la que se dicta **Diseñador en Comunicación Visual**

Año en que se la dicta; **Primer Año**

Modalidad: **Teórica-Práctica** Promoción:

Indirecta

Carga horaria: **Cuatro horas semanales**

Integrantes de la Cátedra:

Titular DCV Ricardo M. Fernández

Adjunta DCV Patricia Villaltella

JTP DCV Vanesa Perri
Favio Ares

Régimen de dictado: Anual

FUNDAMENTACION

La asignatura de Tecnología I debería pensarse como una introducción en el conocimiento y manejo de las diferentes técnicas, procesos y herramientas necesarios para la construcción y desarrollo del mensaje gráfico y debería interactuar de forma dinámica con los talleres de diseño, nutriendo al alumno de los conocimientos básicos que le permitan abordar y resolver conceptualmente los distintos proyectos planteados.

La materia debe reposicionarse teniendo en cuenta el rápido desarrollo y consolidación de las nuevas tecnologías, los sistemas de autoedición, tipos y soportes digitales. Esta asignatura busca que el alumno conviva con el medio de producción real y cotidiano y domine el lenguaje y las herramientas adecuadas que se aplican en la producción industrial de los proyectos gráficos. Su objetivo es también revisar y actualizar los conocimientos teóricos y los aportes técnicos en éste área.

Contamos de alguna manera con un alumno familiarizado en el uso cotidiano de la tecnología, conocimiento que debemos direccionar paulatinamente hacia una aplicación fundamentada en el ámbito del diseño.

OBJETIVOS

Un diseñador puede manipular los elementos siempre que tenga conocimiento de

ellos y de lo que en sí representan por tanto en la obtención de un mensaje gráfico (sea cual fuere su finalidad), hay que tener en cuenta lo que puede llegar a expresar o transmitir, un color, una forma, un tamaño, una imagen, una familia tipográfica o una disposición determinada de los elementos. Esta asignatura introduce al alumno en el manejo y conocimiento de cada uno de estos elementos, abarcando conocimientos de tipografía y retícula modular, su estudio, clasificación variables y aplicaciones como también los recursos gráficos que se involucran en una puesta en página, composición de textos y sus leyes. Elementos estructurales de la letra. Reconocimiento de sus formas básicas. Interletrado. Desarrollo histórico y evolución de la tipografía. Variables visuales, de tamaño, tono, proporción y dirección. Conocimiento y utilización de la grilla constructiva, estudio de la imagen, sus variables y aplicaciones. Convivencia y relación: texto imagen dentro de una pieza gráfica. Análisis de un objeto gráfico, comprensión y definición de cada una de sus partes. Obtención de un original y vinculación con el medio de producción. Tipos y procesos de impresión.

Contenidos:

Percepción y ritmo visual. Naturaleza de la percepción. Nociones de pregnancia: principios de invariancia topológica, de enmascaramiento, de Birkhoff, de proximidad, similitud, de memoria y jerarquización.

Orígenes y desarrollo de la letra impresa. Evolución de la escritura. El pictograma y el ideograma. Escrituras silábicas. El primer alfabeto. Escritura cuneiforme. La letra capital. La escritura uncial y semiuncial, Carolingia. La escritura Gótica texturada. Evolución de la escritura gótica. La escritura humanística. Reconocer la influencia del renacimiento, la imprenta y tipógrafos en el desarrollo formal de los signos. Comprender la influencia de la Revolución Industrial en la generación de nuevas familias. Explicar la aparición de las palo seco e identificarlas.

Identificar las partes componentes de los signos – Reconocer las distintas familias tipográficas como sistema y las relaciones ópticas de los signos que las componen – Identificar las variables como sistema – Clasificar las familias Sistema Thibaudeau. – Reconocer las estructuras y los trazos fundamentales de los signos – Diferenciar la forma y contraforma de un signo – Identificar su legibilidad mínima.

Comprender nociones de interlínea e interpalabra – Reconocer los distintos tipos de bloques y alineaciones – Reconocer la relación cuerpo tipográfico y longitud de línea. Espaciado óptico y espaciado automático – Interletrado

Relación cuerpo tipográfico y longitud de línea.

Sistema de medición duodecimal. Origen y unidades tipométricas. Sistema Didot y sistema Angloamericano

El tipo. Reconocimiento de sus partes. El alfabeto. Familias tipográficas. Clasificaciones. Variables visuales. Unidades de significación: las palabras. Concepto y armado de las palabras, la frase, el párrafo. Columnas tipográficas. Clasificaciones. Modo de obtención de textos, desde lo gestual a la composición láser.

Tipometría. Sistema de medición duodecimal. Origen y unidades tipométricas. Sistema Didot y sistema Angloamericano.

Producción de originales de arte. Preimpresión.

Proceso de diseño. Preboceto, boceto, boceto acabado. Original. (manuales y digitales). Códigos en la confección de originales: Líneas de corte, demasía, marcas de plegado y de registro.

Características técnicas de los originales de arte. Original de pluma, con aplicación de tramas, de tono continuo y medios tonos. Obtención de un original de medios tonos mediante la aplicación de tramas. Autotipía. Tramas AM y FM. Lineaturas de la trama de acuerdo a los sistemas de impresión.

Resolución de la imagen: dpi, ppi, lpi. Imágenes vectoriales y mapa de bits.

Conceptos básicos sobre color. Mezclas aditiva y sustractiva. Fotocromía. Separación de colores. Inclinación de las tramas. Efecto moire.

Sistemas de impresión. Antecedentes históricos. Impresión tipográfica. Creación de un clisé. Flexografía. Hecograbado. Técnicas de grabado de cilindros. Serigrafía. Sistema offset.

Los soportes. Materias primas para la reproducción de piezas gráficas. Soportes celulósicos. Características, usos, ventajas, desventajas y condicionantes. Modos de fabricación. Procesos de producción. Presentaciones en el mercado.